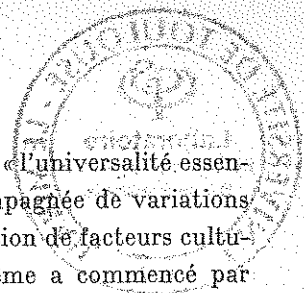




PSYCHOLOGIES GÉNÉTIQUES ET PSYCHOLOGIE HISTORIQUE

La psychologie génétique, qui par définition devrait prendre pour objet la construction des conduites, se trouve paralysée par la dépendance dans laquelle elle se place à l'égard de problématiques qui masquent les problèmes du devenir psychologique.

Tandis en effet que la biologie et la sociologie, après maint combat retardataire, ont franchement opté pour l'hypothèse évolutionniste, et recherchent, au-dessous des processus fonctionnels qu'elles prennent pour objet, les changements dans les structures profondes qui rendent compte de leur avènement, la psychologie a du mal à se défaire de la notion de fonctions psychologiques immuables. Sans doute reconnaît-on les changements dans les *conduites* : celles du travailleur changent en fonction des inventions techniques, des innovations dans l'organisation économique ; les relations dans la famille se modifient en fonction des transformations sociales et culturelles ; le sentiment religieux évolue en raison de la pression des idéologies politiques, etc. Mais on ne renonce pas pour autant à l'idée de *fonctions-facultés*, essentielles à la nature humaine : la perception, l'intelligence, le langage, l'imagination, la mémoire... C'est au singulier qu'on en parle, et il est rare qu'on se demande s'il y en aurait une histoire. Il ne s'agit même pas de la méconnaissance de celle-ci, mais de sa négation plus ou moins franchement avouée çà et là ; on admet des « structures fondamentales », des « universaux », des processus « originaires », Chomsky convainc des psycholinguistes que l'enfant, pour entreprendre l'apprentissage de sa langue maternelle, doit « être en possession, et d'une théorie linguistique caractéristique de la forme de la grammaire d'une langue humaine quelconque, et d'une stratégie lui permettant de choisir une grammaire de la forme appropriée avec les données linguistiques



primaires »¹. Et bien des Piagétiens admettent « l'universalité essentielle des structures cognitives de base, accompagnée de variations de rythme et de mode de construction en fonction de facteurs culturels »². La psychologie expérimentale elle-même a commencé par inscrire ses recherches dans les cadres qui ont été préétablis par la plus ancienne des psychologies introspectives, quitte à explorer parfois les relations de la mémoire et de l'intelligence, de la perception et des émotions... — leurs interactions, plutôt que leur inter-construction.

Le structuralisme a été l'expression d'une sorte de recul en face des perspectives offertes par la prise en considération par les psychologues de la dimension historique des processus psychologiques. Il constitue, dès ses premières manifestations dans la psychologie de la Forme, une conquête, puisqu'il indique le souci de tenir compte des ensembles dans lesquels s'inscrivent les comportements observables. Mais il est aussi la marque, en psychologie comme en linguistique ou en ethnologie, d'un refus d'élucider le problème du changement des structures : refus contemporain de cette « crise du progrès », qu'analysait jadis G. Friedmann, il n'est pas sans signification morale et culturelle.

Or, I. Meyerson le marquait avec force en 1954 : « Il n'existe de structure que par rapport à une fonction. Donc, chaque fois qu'on se trouve en face d'une complexité ou d'une labilité fonctionnelles, on doit admettre une complexité, une labilité structurales. » Et aussi : « Nous n'avons pas à présupposer un système de cadres préformés ; nous devons au départ traiter les structures comme des construits. Le durable, le général, ne peuvent être dégagés que d'un grand nombre d'analyses comparatives »³. Durable, général, n'étant pas synonymes d'immuable, d'originaire : il y a des changements rapides, des discontinuités, des crises, qui intéressent des structures profondes — les transformations de la pensée scientifique en sont

1. *Aspects de la théorie de la syntaxe*, Paris, Éd. du Seuil, 1971, p. 43, cité par H. SINCLAIR DE ZWART, in *La genèse de la parole*, Paris, P.U.F., 1977, p. 251.

2. H. SINCLAIR DE ZWART, *Études comparatives*, in *La genèse de la parole*, Paris, P.U.F., 1977, p. 251.

3. *Thèmes nouveaux de psychologie objective : l'histoire, la construction, la structure*, *Journ. de Psychol.*, n°s 1-2, p. 17-18.

un témoignage¹, ou encore celles de la vision picturale² —, et il y a des changements lents, qui passent inaperçus aux sujets qui les effectuent, et dont l'effet ne peut être appréhendé qu'avec un certain recul historique, ainsi pour le langage ou la mémoire³. Mais il y a toujours changement et, comme le remarque Meyerson : « Ce qui nous intéresse le plus, ce qu'il faut expliquer, c'est ce qui dans le nouveau est différent de l'ancien : comment, et pourquoi, le nouveau est apparu »⁴.

Il semble évident que ce devrait être la préoccupation majeure de la psychologie génétique. Mais elle est elle aussi traversée par le conflit entre les orientations évolutionniste et néo-fixiste, parce qu'elle a voulu explorer, aussi loin qu'il lui était possible, les suggestions qui lui étaient fournies par la psychobiologie, la psychologie animale, la psychologie sociale ou les psychanalyses, et qu'elle s'est dès lors trouvée prise à son tour dans leurs apories. Quelques illustrations seulement des difficultés — à côté d'incontestables et profonds succès — résultant de cette allégeance des psychologies génétiques à l'égard des découvertes effectuées dans des domaines voisins.

On pense par exemple au risque encouru par le psychologue de l'intelligence s'il admet que celle-ci est à 70 ou 80 % un héritage génétique : ce qui ne veut strictement rien dire, si l'on considère quelle somme d'insertions dans les conduites culturelles est indispensable à l'enfant pour qu'il puisse répondre « correctement » à la moindre question d'un test de niveau : les premières communications avec autrui dans les réactions circulaires, les imitations des pratiques instrumentales, l'entrée dans le langage, la conquête des possibles dans les fictions, des relations de pensée dans les couples, de l'attitude critique dans les dialogues... A chacune de ces étapes, si le legs génétique est toujours présent, il n'agit qu'en correspondance avec des exercices culturels dont l'apport par la société, et la réussite, sont aléatoires. Ce fut certes un gain décisif, à reprendre inlassablement,

1. MEYERSON les a analysés à plusieurs reprises. Voir par exemple : Problèmes d'histoire psychologique des œuvres : spécificité, variation, expérience, in *Hommage à Lucien Febvre*, p. 213-214.

2. Cf. I. MEYERSON, Les métamorphoses de l'espace en peinture, *Journ. de Psychol.*, 1953, n° 4, p. 406-423.

3. Cf. I. MEYERSON, Le temps, la mémoire, l'histoire, *Journ. de Psychol.*, 1956, n° 3, p. 333-354.

4. Thèmes nouveaux de la psychologie objective, *loc. cit.*, p. 10.

que de dénombrer, avec un Tournay, un Gesell, un Wallon, un M. Minkowski... les programmations des comportements par les processus de la maturation — à la condition de ne pas oublier de se poser deux questions : comment s'opèrent les articulations des poussées maturationnelles et des incitations culturelles ? — et comment dans la phylogenèse, *et dans l'histoire*, se sont construites les structures biologiques dont l'histologie ou la psychopathologie comparées montrent l'intervention ?

Autre exemple, où se manifeste le danger de ne pas savoir reconnaître dans le nouveau en quoi il diffère de l'ancien : la tendance à trouver dans les processus de généralisation et d'analyse du conditionnement les fondements des réactions psychologiques les plus complexes. Danger encouru par beaucoup de réflexologistes et de behavioristes, parce qu'ici encore il est toujours possible de montrer la présence de ces processus dans l'imitation, le langage, les fictions, la résolution des problèmes ou la croyance : encore faut-il se demander comment, et pourquoi, est advenue, avec son originalité, chacune de ces grandes conduites humaines, dont la conquête est l'œuvre, joyeuse et difficile, de l'enfance, après avoir été celle de l'humanité. Comment, et pourquoi, l'enfant désire-t-il parler, jouer, savoir la vérité, dessiner, croire en lui-même ?

Les psychanalyses et les psychologies sociales se sont assurément posé cette question, dans la mesure où elles rencontraient les problèmes de la personne, les premières chez le malade mental, les secondes dans la construction des rapports sociaux dans le travail, la famille, l'État ou la religion. Les psychologues de l'enfant trouvent dans ces deux disciplines des incitations fécondes à poser des problèmes nouveaux (même quand leur formulation n'est pas rigoureuse), comme le sont ceux des mécanismes de défense, des complexes, de l'identification, d'un côté, ou ceux, de l'autre côté, des affinités, de l'influence de la représentation, de l'identité sociales... Mais ici encore apparaît le risque de méconnaissance de la différence, le renoncement à l'expliquer. On admet, chez les psychanalystes, l'universalité du complexe œdipien ou du complexe de castration ; au prix d'un rétrécissement du champ des conduites, plus ou moins important selon la doctrine, on « explique » les activités sociales ou culturelles en les faisant dépendre de quelques-uns des compor-

tements observables dans les premières années — l'autorité de l'État par l'identification au père, l'invention poétique par analogie avec la création imaginaire dans le rêve (elle-même systématisée dans un cadre d'interprétation fourni par l'hystérie). La psychologie de l'enfant semble devenir la source de l'explication des conquêtes et des drames de la vie adulte, mais c'est au prix de l'ignorance, âprement défendue, d'immenses secteurs de la vie de l'enfant : son exploration des objets indispensables à l'installation de sa subjectivité corporelle ; son entrée dans la langue façonnée par les cultures hétérogènes de l'outil, de la description, du récit, de la science ; son initiation à une société d'échanges et de pouvoirs qui a sa spécificité par rapport aux relations de la vie sexuelle.

Il pourrait en être autrement avec les psychologies sociales de l'enfant ; elles peuvent mettre en évidence comment la subjectivité s'accomplit, au cours des initiations de l'enfant aux rapports sociaux multiformes et conflictuels qu'impliquent les institutions, dans ses attachements et ses oppositions aux modèles successifs qu'il découvre. Mais il faut pour cela que, débordant les relations interpersonnelles dans les groupes restreints qu'elle a privilégiées, la psychologie sociale reconnaisse que ces relations s'inscrivent dans les conflits entre les institutions, qu'elles sont à la fois le garant de celles-ci, et leur ferment destructeur. Et que l'enfant joue un rôle non négligeable dans leur devenir.

De toutes parts, la psychologie génétique nous paraît souffrir d'un double manque : méconnaissance de la dimension historique de la construction des conduites, chez l'enfant comme chez son alter ego adulte, sous-estimation de la présence, dans cette construction, de modèles multiples de la personne, venus de cultures et de périodes diverses, et dont l'action en grande partie inconsciente est pour le sujet tour à tour source d'angoisse et d'enthousiasme, de conflits et d'inventions.

La première des rencontres de l'enfant et de l'histoire, Meyerson l'a montré il y a déjà trente ans, c'est dans les œuvres qu'elle se produit. Car en elles l'histoire est pour ainsi dire cristallisée. C'est en utilisant et en explorant les instruments, la route et la maison, le crayon, le couteau ou la balle, que l'enfant construit une per-

ception humaine : c'est-à-dire qui objective et chosifie les stimuli au lieu d'en faire seulement le support de son action. C'est dans la conservation de l'outil et de son mode d'emploi, dans le récit, par l'usage de la montre et du calendrier, par l'obéissance à la consigne, qu'il élabore les mécanismes de la mémoire. Si l'on veut comprendre la genèse de la classification, de la sériation, de l'identité ou de la causalité, il ne suffit pas de placer l'enfant devant les situations et les questions qui en suscitent l'intervention, il faut effectuer une étude génétique des attitudes intellectuelles qui interviennent dans ces opérations : analyser ses réponses successives aux problèmes que lui posent, dans la technique, le passage de la relation moyen-fin à la relation cause-effet ; dans la langue, les définitions des termes, les mises en correspondance des quantités et des noms de nombre ; dans les relations interpersonnelles, l'investigation des intentions d'autrui. Si on veut comprendre la construction de ses émotions et de ses sentiments, il faut voir comment les relations d'identification et d'opposition à autrui s'inscrivent dans le projet d'adulte que les parents forment pour l'enfant, dans les réglementations du travail, de la politesse, des jeux, de la religion, dans les initiations à l'art et à la poésie, dans les conflits sociaux.

Trop souvent, en méconnaissance des suggestions d'un Pierre Janet, d'un M. Mauss, les psychologues généticiens placent le « sujet » en face de situations qui ont été vidées de leur contenu culturel sous-jacent, pour décrire et classer les performances dont il est capable : alors que c'est ce contenu culturel qui a été pour l'enfant l'origine des régulations de ses actes, de ses instances de contrôle, de ses attentes et de ses visées ; c'est lui qui intervient sans cesse dans les efforts qu'il fait pour mieux le maîtriser. En nous invitant à étudier comment les activités psychologiques se construisent dans l'exploration, l'utilisation, l'interrogation des œuvres, Meyerson institue une psychologie objective, concrète, déterministe. Objective, puisque l'œuvre est repérable et définissable du dehors, comme le comportement qu'elle provoque et qu'elle guide, mais l'œuvre est une situation humaine, elle est l'homme en dehors du sujet, et en même temps appel à l'intériorisation de l'humain. Concrète, car la psychologie des conduites — par les œuvres — s'ouvre sur la vie, prend en

compte la rencontre par le sujet, dans son histoire, des réalisations techniques, économiques, scientifiques, idéologiques, qui résultent de l'histoire humaine. Réellement déterministe, car une psychologie génétique d'inspiration historique ne met pas entre parenthèses la complexité du milieu culturel qui agit sur l'enfant : elle n'oublie pas, s'il s'agit par exemple de ses identifications, qu'elles se constituent en fonction de la présentation par les adultes de modèles d'autonomie, de savoir, de sécurité, susceptibles de résoudre les problèmes que ces mêmes adultes ont suscités en lui ; ou, s'il s'agit de ses raisonnements, qu'ils s'élaborent selon les suggestions stratifiées de la mise en ordre des mouvements selon les instruments, de la découverte des possibles grâce à l'imaginaire des jeux, des différenciations indiquées par la langue, des relations posées en arithmétique.

Mais la rencontre de l'histoire, l'enfant ne la fait pas seulement dans les œuvres, mais aussi dans les crises qui les traversent. Dans *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Meyerson a étudié l'une de ces crises, à la fin du monde antique. Il a montré comment l'élaboration des attitudes et de la notion de personne constituait une réponse aux ébranlements de l'économie, de la religion, des instances politiques de la Cité. Dans son article : Discontinuités et cheminements autonomes dans l'histoire de l'esprit¹, il souligne la spécificité des « classes d'expression » dans lesquelles se construisent les actes humains : les œuvres viennent en des séries relativement autonomes, chacune obéit à des règles originales parce qu'elle obéit aux lois du matériau, et à celles de la tradition, chacune a sa langue, son espace, sa temporalité. « L'histoire n'est pas unilinéaire, elle est une polyphonie. Chaque série a son régime et son rythme propres qu'il faut pouvoir suivre. » Confronté à cette diversité, l'individu — de l'enfance à la mort — a tendance, ou à réagir à une série comme il le fait pour une autre, ou au contraire à ignorer qu'il peut y avoir entre elles des passages, qu'il doit découvrir. Des inventions sur le plan des techniques pénètrent dans les domaines de la science, de la vie sociale et politique, y rencontrent des obstacles, tentent de les surmonter. Des différences linguistiques approfondissent des

1. *Journ. de Psychol.*, 1948, n° 3, p. 273-289.

différends politiques ; des méconnaissances en sciences humaines compromettent des entreprises de libération sociale. L'enfant, l'adolescent comme l'adulte sont au cœur de ces conflits.

Ils y sont d'abord sans en prendre conscience. Ne pouvant percevoir les relations qui existent entre les classes d'œuvres, ils ont des conduites juxtaposées, des vies morcelées. L'enfant ne parle pas spontanément de l'école, de son type de socialité, de son travail quand il rentre dans sa famille ; le travail scolaire, ou les apprentissages techniques sont pour l'adolescent extérieurs à la culture, la science et la politique constituent deux mondes distincts. Une part importante des crises qui jalonnent l'enfance et surtout l'adolescence provient de la prise de conscience de ces morcellements. Elle se fait d'abord sur un mode affectif — dans l'opposition au maître par attachement à l'idéologie des parents, ou inversement ; dans le doute sur la science en raison de la prégnance d'une idéologie politique ou religieuse ; dans la mise en cause de la foi par la mise à nu des contradictions du dogme ou de l'inefficacité de la religion. Ces hésitations sont l'occasion de recherches confuses, de théorisations naïves, qui peuvent contenir un germe d'importantes rénovations. Il arrive souvent que ce soit dans l'adolescence, à l'âge où les habitudes mentales ne sont pas assez solidifiées pour présenter comme inévitables les clivages entre les diverses classes d'œuvre, que prennent naissance les grandes inventions, que se forme la première idée des rapprochements entre domaines considérés comme étrangers les uns aux autres. L'histoire de l'art, de la philosophie, de la religion en fournissent des exemples, mais aussi sans doute celle des entreprises politiques et sociales.

On se représente trop souvent les changements psychologiques de l'enfance à l'adolescence, soit comme une addition d'apprentissages, soit comme une série de tournants, provoqués par l'initiation du sujet à des domaines nouveaux, et souvent accentués par les processus de la maturation, à la puberté notamment. On peut aussi faire l'hypothèse que ces changements sont organisés de loin, grâce à la médiation des personnes qui entourent l'enfant, par l'action des crises de la société, par l'intervention de l'histoire au cœur de sa personne. On pourrait pour s'en convaincre considérer l'écart entre la représentation sociale de l'homme qui sert de guide aux éduca-

teurs, et le type d'homme que réalise leur élève. Non pas que l'effort des premiers ne soit pas en quelque mesure inscrit en celui-ci, mais ils n'ont œuvré qu'en collaboration avec des événements sociaux et culturels qui ont déporté le jeune loin du projet qu'ils avaient conçu pour lui : il lui a fallu, au travers de doutes et d'interrogations, resignifier les modèles qui lui étaient proposés, restructurer les attitudes qu'on lui avait fait adopter en son enfance, se refaire une autre perspective historique, aussi bien pour le passé que pour l'avenir. Une psychologie génétique qui passe à côté de cette présence de l'histoire risque de n'atteindre que les aspects les plus formels, les plus abstraits du développement psychologique — les « mécanismes » de l'intelligence, les « processus » de l'identification par exemple — et de méconnaître les désirs, les intentions, les représentations concrets des sujets.

On parvient ici à un troisième apport de la psychologie historique à la psychologie génétique, à la considération du rôle joué par l'expérience du sujet. L'histoire n'est pas pour lui un destin : il s'y engage, et il l'oriente, à partir de ce que lui apprennent ses propres entreprises. « C'est par l'expérience, dit Meyerson, que l'homme est un animal historique, — un animal qui observe les effets de ses comportements, qui constamment pose des questions à son milieu matériel et à son milieu social, et tient compte des réponses de ces milieux »¹. Expériences de l'enfant qui explore les objets, ses instruments, son corps, l'espace, le temps, les réactions des autres à ses avances : elles se font dans des cadres sociaux, mais leur fécondité dépend de ce qu'elles apportent de joies et de peines au sujet en quête de ses propres potentialités. Expériences beaucoup de jeux, de dialogues, de lectures, d'amitiés, de rôles assumés. Le sujet y découvre la structure des choses, des œuvres, des individus, mais aussi il y apprend quelles sont ses aptitudes, ce qu'il peut et doit désirer, et qu'en somme il y a en lui plus qu'il ne pouvait imaginer, parce qu'il peut être sans cesse transformé, qu'il peut se dépasser, par ses succès comme par ses échecs, au contact des œuvres qui le modèlent et qu'il conteste. « Toute expérience, remarque Meyerson,

1. Problèmes d'histoire psychologique des œuvres, *loc. cit.*, p. 214-215.

comporte de l'imprévu, du renouveau »¹ : intentionnelle, ordonnée à une hypothèse, systématisée dans un corps de savoirs, elle reste toujours à chaque fois découverte d'une conduite, d'une aptitude méconnue. Une psychologie génétique du sujet doit, par l'anamnèse et l'entretien, essayer d'atteindre l'histoire individuelle de ses expériences et de ses découvertes — compte tenu que leur signification leur est inévitablement conférée par les lieux qu'elles soutiennent avec l'histoire des groupes et des milieux sociaux.

Quatrième rencontre enfin de l'histoire par l'enfant et l'adolescent : celle des personnes. Les recherches de Meyerson sur ce sujet², le Colloque qu'il a organisé sur ce thème³ — remarquable témoignage des éclairages réciproques que les sciences humaines peuvent attendre les unes des autres — mettent en évidence qu'il est impossible de poser correctement un grand nombre de problèmes essentiels — problèmes dominants, dirons-nous — si on ne les examine pas à la lumière de l'histoire de la personne : on pense notamment à ceux de la formation de la conscience du corps, de la conscience et du contrôle de soi (de la notion de soi), de l'identité du moi, de la signification des situations par les structures inconscientes du sujet, puis par la prise de conscience plus ou moins approfondie de ces dernières. Il est évident que ce sont aussi des problèmes cruciaux pour la psychologie génétique.

Il y a dans beaucoup d'études en ce domaine une sorte de naïveté, qui consiste à se centrer sur les comportements de l'enfant, à les décrire dans leur succession, à s'interroger sur les conditions de leur avènement, en ignorant la structure des œuvres en face desquelles il est placé, et la façon dont elles lui sont présentées. Ainsi de son langage⁴ : il y a une structure de la langue, en apparence fixée, normalisée, et des porteurs de cette langue jusqu'à l'enfant, et on recon-

1. *Ibid.*, p. 216.

2. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin, 1948, chap. III. — Quelques aspects de la personne dans le roman, *Journ. de Psychol.*, 1954, n° 3, p. 303-334.

3. *Problèmes de la Personne*, Paris, La Haye, Mouton, 1973.

4. Il est de plus en plus reconnu qu'on ne peut atteindre une explication de l'acquisition du langage si on n'observe pas les propos que les adultes adressent à l'enfant. Cf. T. SLAMA-CAZACU, Les échanges verbaux, in *Genèse de la parole*, p. 179-230.

naît de plus en plus qu'il n'y a de psycholinguistique génétique que si on étudie le jeu qui se livre entre les désirs de significations de l'enfant, la connaissance qu'en prend l'adulte, avec ses désirs propres de signifier à l'enfant ce qu'il croit essentiel pour la formation de sa personne (et par conséquent sa disponibilité d'écoute et de dialogue), et enfin les contraintes de la langue, lesquelles ne sont pas accidentelles, mais correspondent à un statut déterminé des subcultures qui existent dans la société, à diverses étapes de son histoire. On trouverait des jeux analogues à propos de problèmes qui ont été très explorés en psychologie de l'enfant. Ainsi la perception des objets et de l'espace dépend-elle des structures du corps propre, des incitations à la motricité et aux explorations multisensorielles — de la structure des instruments (au sens large du mot : du bâton à l'auto, en passant par la ville ou par la lampe) qu'il est invité à manipuler — des intérêts que ses proches portent au monde fabriqué. De même ne peut-on expliquer le développement de l'intelligence si on ne saisit pas l'enracinement des opérations, non pas simplement dans les structures des instruments ou du langage, mais dans les problèmes que la société a pour ainsi dire institutionnalisés à leur occasion : problèmes de causalité pratique inhérents au travail du paysan ou de l'artisan, problèmes des classifications pragmatiques ou scientifiques, qui provoquent la révision des sémantiques usuelles, problèmes des mathématiques ou de la physique : c'est dans la présentation de ces problèmes à l'enfant, dans la vie courante et à l'école, que s'organisent les méthodes de raisonnement qui constituent les opérations intellectuelles, et, ici encore, il faut considérer le rôle joué par l'initiateur, avec ses partis pris, ses normes explicites et ses préjugés inconscients. Dernier exemple enfin de ces jeux à trois : la construction des sentiments. On peut assurément étudier les préludes de l'amour, du sentiment religieux ou du sentiment esthétique, au cours de l'enfance, pour poser le problème des multiples sources des mutations qui se produisent au cours de l'adolescence. Mais peut-on ignorer, parmi ces sources, la présentation par la culture d'un certain nombre de modèles, dans les coutumes et aussi dans les œuvres ? Or ces modèles ne sont tels que dans la mesure où la société dans son ensemble les construit en vue de répondre à des problèmes qu'elle

ne peut pas ne pas poser. Ainsi l'enfant et l'adolescent rencontrent-ils, dans la littérature, certains types des sentiments amoureux dont les germes existent dans leurs expériences, mais qui développent et déportent celles-ci vers de nouvelles significations, vers l'établissement de liens plus ou moins riches entre la relation à l'être aimé et d'autres relations, à la nature ou aux divinités. Comme ils rencontrent, dans la sculpture ou la peinture, des formes ou des rapports que sa perception laissait dans un état de subconscience. Encore faut-il, à nouveau, qu'ils y soient conduits par la conviction intime de certains initiateurs, de personnes auxquelles ils puissent s'identifier.

Peut-être voit-on alors, au travers de ces quatre exemples, en quoi la construction des conduites dans l'ontogenèse dépend de l'histoire de la personne. Elle en dépend, il nous semble, de trois façons, qui se rejoignent.

De façon immédiate, par la présence obligatoire de celui que nous appelons l'initiateur ; parent, maître, ami, être aimé, camarade, enfant, dans l'approche que le sujet fait de ses propres possibilités. Ce n'est pas « la » société qui agit sur l'enfant comme le pensaient les sociologues français du début du siècle, ou plutôt elle n'agit que par l'intermédiaire de personnes qui sont situées à une place donnée dans cette société, en fonction des divisions qui sont en elles : dans une croyance religieuse ou politique, dans une fonction sociale, avec un pouvoir donnés. Or, pour si fixé que soit l'initiateur à un point des structures complexes des institutions, il ne se peut pas qu'il ne soit porteur des conflits qui existent entre celles-ci, qu'il n'y ait pas en lui, même s'il s'en défend, la manifestation d'une ou de plusieurs des crises qui traversent la société dans son ensemble. Nous retrouvons ici une idée développée par Meyerson dans *Les fonctions psychologiques et les œuvres* : il y a entre celles-ci, en apparence achevées, et celles-là, inachevées et inachevables (aussi bien parce qu'elles se modifient dans le temps comme en raison d'une zone d'indétermination autour d'un noyau central), une sorte d'antagonisme¹. La personne est une de ces fonctions inachevées.

1. *Loc. cit.*, chap. IV.

Quand l'enfant l'appréhende, il n'en découvre que les aspects qui correspondent aux fonctions qu'elle remplit à son égard : d'amour, d'éducation, d'instruction, de dialogue, etc. ; d'autres aspects lui restent momentanément cachés, d'autres peut-être seront toujours pour lui inconnaissables. La rencontre qu'il fait d'autrui (de *tu*) est donc toute différente de celles des œuvres à l'occasion desquelles se fait cette rencontre. C'est même une nécessité pour que l'enfant devienne à son tour personne, en intériorisant les incertitudes qui existent en autrui, en développant un champ de questionnements qui l'amèneront peut-être à se déporter loin de son modèle, à briser avec les identifications au sein desquelles il paralysait quelques-unes de ses possibilités.

Or cette rencontre d'autrui en tant que personne est déjà tributaire de l'histoire. L'approche réciproque de la mère, du père, du maître évolue avec les structures sociales et culturelles : on l'a montré pour les sentiments familiaux, pour les relations maître-élève. Il y a une histoire des dialogues adulte-enfant, et il est essentiel de l'entreprendre, puisqu'ils sont un aspect important de la personnalisation, et qu'il reste toujours, des pratiques passées, des vestiges plus ou moins considérables, sources de problèmes pour la personne de demain.

Sur un deuxième plan, le développement de l'enfant est tributaire de l'histoire de la personne, non plus en tant qu'elle anime le dialogue, mais dans la mesure où les éducateurs subordonnent leurs conduites à une notion de la personne qui évolue avec le temps. Les programmes de l'instruction obéissent à un idéal d'homme savant, les pratiques de la vie morale tendent au dépassement des insuffisances des citoyens ou des personnes. Les évaluations que les éducateurs font sur ces deux points sont liées aux crises de la société et voudraient, en principe, y mettre fin. Leur bonne foi n'est pas toujours entière : ils n'ignorent pas les insuffisances de leur projet pédagogique. Du moins obéissent-ils à des représentations sociales à deux faces : sur l'une, on trouve une critique de la société actuelle, de ses discordances, sur l'autre un projet d'institutions et de personnes harmonisé. L'analyse de cette évolution de l'idéal de personnes, jusqu'ici entreprise surtout par les philosophes, les historiens, les sociologues, intéresse le psychologue généticien : il y trou-

vera un des déterminants de l'orientation des activités de l'enfant ou de l'adolescent quand il intériorise les modèles qui lui sont fournis, de ses crises quand il en éprouve les contradictions.

L'histoire de la personne est présente sur un troisième plan dans l'évolution psychologique des conduites : au plan des attitudes inconscientes qui leur sont sous-jacentes. Deux exemples seulement pour indiquer les promesses d'une psychologie génétique qui poursuivrait l'étude de cette présence du passé dans les activités humaines.

La conscience du corps propre se construit par la mise en évidence, au cours de l'action sur le milieu, des propriétés de cet instrument proche de l'action qu'est le corps ; de nombreux auteurs (Wallon notamment) ont montré ce que cette prise de conscience doit à la relation aux autres : ils ne fournissent pas seulement les modèles de l'utilisation de l'instrument, les gestes qu'il faut imiter, ils offrent le prototype du corps que l'enfant va retrouver en se regardant dans la glace, en dénommant ses différentes parties. Or ce prototype est le résultat d'une longue histoire : dans *Problèmes de la personne*, plusieurs auteurs ont montré ce qu'il doit aux techniques, qui ont appris à observer le corps pour mieux en contrôler le mouvement, aux croyances magiques, qui retrouvent dans les diverses parties du corps des correspondances avec des aspects multiples de la nature, aux figurations artistiques, qui en fournissent un symbole, aux spéculations religieuses, sur les relations de l'âme et du corps... C'est au travers de cet ensemble syncrétique que la société d'aujourd'hui informe l'enfant sur son propre corps, ou plutôt le sollicite, dans des pratiques diverses, à se faire de lui une image composite, où sont soulignées certaines parties, valorisés certains aspects, exaltés certains organes... Le caractère syncrétique du prototype autorise le sujet à construire l'image de son corps en privilégiant les aspects qui lui paraissent importants dans ses pratiques sociales — dans le sport, le travail, la vie sexuelle, par exemple —, mais les initiatives qu'il prend ne doivent pas faire oublier l'énorme acquis culturel sur le corps qui alimente ces dernières, et qui lui sert de guide inconscient.

Autre exemple, celui de l'imaginaire. Il y a eu à son sujet bien des affirmations idéologiques, qui le présentent comme l'expression

d'un être profond, comme la création d'un inconscient qui procéderait des fantasmes originaires de l'humanité ; Freud, et surtout Jung, ont contribué à répandre des conceptions susceptibles de satisfaire le besoin de surnaturel intime qui nous habite, et qui est, en effet, une des sources de l'imaginaire. Il serait possible, nous semble-t-il, de montrer ce que doit celui-ci à l'enfance, aux structures et à l'histoire des sociétés. On peut en lui distinguer deux plans : celui de son fondement, celui de ses instruments. Au premier, l'imaginaire est suscité par le prestige des aînés et l'insatisfaction de l'enfant à l'égard de sa dépendance, qui suscitent en lui le déplacement sur les positions des autres : les adultes l'encouragent, si bien que le sujet intègre en lui une série de personnages séparés, qui refont symboliquement les gestes de ses modèles. Le langage à ce niveau joue un rôle important, puisqu'il favorise l'attitude de signification inhérente à la structuration de l'acte de feindre. Au plan des instruments, les fictions passent par l'utilisation de créations plastiques très anciennes, transmises à travers les générations parce qu'elles correspondent à des activités fondamentales : celle du corps humain ou animal avec les poupées, celle de la maison, celle des véhicules. Et surtout l'enfant trouve dans le folklore et dans la religion les thèmes qui s'emparent de son sentiment d'infériorité, de ses angoisses, de ses ressentiments, de son désir de toute-puissance, de ses triomphes, pour organiser un au-delà des relations sociales quotidiennes, un moi-autre que le moi et que les autres vécus : celui qui est représenté par les héros mythiques, ou par ceux de l'histoire, qui ne sont pas moins fabuleux.

Il devient alors possible d'établir, entre les enseignements de la psychologie historique et de la psychologie génétique, de nombreux passages, de découvrir des correspondances. Dans de nombreux travaux (en partie non publiés) sur la construction de la mémoire, du geste humain, de la vision picturale, de la causalité, de la notion de loi, Meyerson montre les caractéristiques de l'évolution psychologique. En premier lieu, la diversification des fonctions à partir d'une source commune, sous l'influence de pratiques différentes (ainsi varie par exemple la vision de l'espace, en fonction des techniques et de recherches picturales qui ne sont pas sans

être influencées par les découvertes scientifiques). En second lieu, on voit s'opérer, entre fonctions différenciées, des recoupements au cours du temps : un changement dans les processus intellectuels, comme il s'en produit sous l'influence de l'écriture, des découvertes scientifiques, se répercute sur l'imagination ou la mémoire. C'est en réseaux que s'effectue la genèse des formes mentales. Ces réseaux diffèrent de société à société, et les rencontres qui se produisent de l'une à l'autre accélèrent les transformations dans les fonctions psychologiques. La personne enfin apparaît, au point de rencontre des évolutions des conduites et des fonctions, comme l'ensemble des tentatives du sujet pour se distancier des actes concrets qu'il exécute, pour en découvrir le sens par la remise en cause des œuvres qui avaient jusqu'alors servi à son unification. Elle est le réseau des réseaux, ou se manifeste l'intervention du sujet dans le façonnement de ses multiples milieux. Où se retrouve le rôle de l'expérience humaine : « L'homme est un agent, non un être qui seulement observe et s'adapte. L'expérience est initiative, intrusion dans le monde des choses et dans le monde des êtres, et modification incessamment active de ces mondes »¹.

Cette histoire des fonctions de la personne, la psychologie génétique ne peut l'ignorer, car elle a commencé chez l'enfant. Chez lui déjà joue la loi de la diversification sous l'influence des pratiques : l'intelligence change en fonction des tâches auxquelles elle s'applique, et de même son imagination ou sa mémoire, et c'est une tâche essentielle des éducateurs de favoriser cette diversification, d'éviter les figements par des spécialisations prématurées ; ils trouveraient dans une réflexion sur l'histoire des formes mentales les indications qui permettraient de surmonter bien des hésitations et des conflits de la pédagogie. Chez l'enfant aussi opère l'étayage des fonctions les unes par les autres, ce qui n'est encore reconnu que de façon partielle. On sous-estime par exemple ce que l'intelligence doit au mouvement, à la langue, aux désirs, à l'imaginaire, mais aussi les renouvellements que l'exercice de l'intelligence apporte aux autres fonctions. Comme enfin il est nécessaire de prendre conscience

1. I. MEYERSON, Problèmes d'histoire psychologique des œuvres, *Hommage à L. Febvre*, p. 215.

que l'enfant, comme l'adulte, doit orienter ses actes avec la conscience d'en être responsable : doit « s'appréhender de plus en plus comme source d'actes, /avec/ la notion d'être cause, la conscience d'être agent, agent individuel »¹. L'enfant est une personne : le psychologue ne peut pas ignorer qu'il cherche par ses entreprises à se situer en tant qu'être singulier et autonome entre tous les autres êtres.

On le voit : non seulement les recherches sur l'histoire de l'esprit, auxquelles nous invite instamment toute l'œuvre de Meyerson, désignent à la psychologie une des voies essentielles pour surmonter les crises qui la traversent, mais encore elles doivent trouver des applications dans nos pratiques les plus essentielles : celle de l'éducation en particulier. L'homme ne peut plus ignorer, sous peine d'aliénation, qu'il est un animal historique.

PH. MALRIEU.

RÉSUMÉ

On fait l'hypothèse que beaucoup de recherches en psychologie de l'enfant sont paralysées par la méconnaissance de la dimension historique de la construction des conduites. L'enfant rencontre l'histoire dans le maniement des œuvres, où elle se trouve cristallisée ; dans les crises de civilisation où il éprouve l'ébranlement des modèles qui lui sont transmis ; dans les expériences qu'en coopération avec les autres il tente pour y répondre ; enfin dans les personnes qui lui présentent et les œuvres et les crises. Quelques exemples sont suggérés des apports de la psychologie historique à une interprétation du développement ontogénétique (intelligence, conscience du corps propre, imaginaire).

1. *Ibid.*